

COMO A DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA PODE SE TORNAR MAIS INCLUSIVA: PERCEPÇÕES DA GESTÃO ESCOLAR

HOW THE PHYSICAL EDUCATION DISCIPLINE IN BASIC EDUCATION CAN BECOME MORE INCLUSIVE: PERCEPTIONS OF SCHOOL MANAGEMENT

Hugo Norberto Krug³⁰
Rodrigo de Rosso Krug³¹

RESUMO

O estudo objetivou analisar as percepções de gestores escolares, da rede de ensino público, de uma cidade da região central do estado do Rio Grande do Sul, sobre como a disciplina de Educação Física na Educação Básica pode se tornar mais inclusiva. A pesquisa foi qualitativa do tipo estudo de caso. O instrumento de pesquisa foi uma entrevista, tendo as respostas interpretadas pela análise de conteúdo. Participaram dezoito gestores escolares das referidas redes de ensino e cidade. Concluímos que, apesar do respaldo legal, o sistema educacional, até os dias atuais, não se estruturou realmente para o oferecimento de uma educação inclusiva, pois os gestores escolares, que possuem autonomia para organizar, orientar e desenvolver ações inclusivas nas escolas sugerem duas ações bem amplas e complexas para tornar as aulas de EF mais inclusivas.

Palavras-chave: Educação Física. Inclusão Escolar. Gestão Escolar.

ABSTRACT

The study aimed to analyze the perceptions of school managers, from the public education network, in a city in the central region of the state of Rio Grande do Sul, about how the Physical Education discipline in Basic Education can become more inclusive. The research was qualitative of the case study type. The research instrument was an interview, with the answers interpreted by content analysis. Participated eighteen school managers from the aforementioned educational networks and cities. We conclude that, despite legal support, the educational system, to date, has not really been structured to offer inclusive education, because the school managers, who have the autonomy to organize, guide and develop inclusive actions in schools suggest two actions very broad and complex to make the PE classes more inclusive.

Keywords: Physical Education. School inclusion. School management.

INTRODUÇÃO

De acordo com Souza e Miranda (2010), a proposta de inclusão escolar encontra dificuldades na sua concentração devido a muitos fatores, entre eles, problemas com as próprias escolas e seus professores.

³⁰ hnkrug@bol.com.br

³¹ rodkrug@bol.com.br

Neste contexto, citamos Carvalho (2013, p. 272) que aponta que, no cenário da proposta de inclusão escolar, “[...] verifica-se o distanciamento entre a realidade empírica da escola, que se pretende inclusiva, e o que se espera dela por determinação legal”. Já Manzini (2002) alerta que apenas as razões legais assegurando a matrícula do aluno com deficiência na escola regular não garante a prática da inclusão nas aulas das diversas disciplinas do currículo escolar.

Assim sendo, segundo Krug *et al.* (2019, p. 5), as dificuldades/problemas/dilemas/desafios com a inclusão escolar impulsiona “[...] a necessidade de rever conceitos e a formação adequada para os professores [...] sobre esse tema, para viabilizar melhores condições de trabalho [...]”, bem como uma melhor qualidade para a educação.

No direcionamento desta afirmativa nos referimos a Souza e Miranda (2020) que destacam que, frente à proposta de inclusão, as escolas e os seus professores necessitam estar, cada vez mais, preparados para poderem assimilar mecanismos que objetivam atender os alunos com deficiência, fazendo com que os mesmos participem das aulas, independente de suas limitações físicas.

Neste sentido, Krug *et al.* (2018a, p. 39) colocam que “[n]o contexto escolar, sabendo do papel que a escola possui no processo de inclusão”, destaca-se “a disciplina de Educação Física como um importante componente obrigatório do currículo escolar, da [E]ducação [B]ásica”, que, de acordo com Telles e Krug (2014, p. 3), deve garantir “um ensino de qualidade para todos os alunos (com deficiência ou não)”.

Desta maneira, voltamos nossos olhares investigativos para a disciplina de Educação Física (EF) na Educação Básica (EB), bem como para a temática da inclusão escolar. E, nessa direção de intenção, constatamos a existência de vários estudos (KRUG *et al.*, 2021a; KRUG *et al.*, 2021b; KRUG; KRUG; KRUG, 2019a; KRUG; KRUG; KRUG, 2019b; KRUG *et al.*, 2019; KRUG *et al.*, 2018a; KRUG *et al.*, 2016; MAGALHÃES *et al.*, 2016) que apontam para as dificuldades, inseguranças e incertezas a respeito da implementação do processo de inclusão escolar, relacionando à disciplina de EF no currículo escolar da EB (FLORES; KRUG, 2014; TAVARES; KRUG, 2003).

Portanto, diante do exposto anteriormente, a EF na EB atual necessita passar por um processo de transformações que objetivam melhorar a inclusão escolar, trazendo novas perspectivas à disciplina e, dessa forma, emergiu a temática ***‘de como a EF na EB pode se tornar mais inclusiva, nas percepções dos gestores escolares’***.

Esta mudança de olhares, isto é, da visão dos próprios professores de EF da EB para a visão da Gestão Escolar (GE), pode ser justificada por Krug *et al.* (2020, p. 20) que afirmam que “[...] uma visão distanciada da atuação do professor de EF, ultrapassa o pensar fragmentado de que somente ele tem a ver com a sua aula”. Dessa forma, articulamos a docência em EF na EB com a GE [...] no sentido de compreender a abrangência desse professor e sua disciplina no interior da escola” (KRUG *et al.*, 2018b, p. 123).

Assim, neste direcionamento de intenção, citamos Lück (2000) que salienta que a GE constitui-se numa atuação que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas das escolas. Essas visam promover a efetiva aprendizagem dos alunos, de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade globalizada e da economia centrada no conhecimento. Portanto, o processo de GE deve estar voltado para garantir que os alunos aprendam sobre o seu mundo e sobre si mesmo, adquiram conhecimentos úteis e aprendam a trabalhar com informações complexas, sendo estas, muitas vezes, contraditórias com a realidade social, econômica, política e científica.

Desta forma, conforme Krug *et al.* (2018b, p. 124), “[...] ao falarmos de Gestão Escolar também estamos falando de gestores”. Segundo Cristino *et al.* (2008), a equipe de gestores ou diretiva de uma escola é composta pela direção, vice-direção e a parte pedagógica, isto é, a supervisão e a coordenação. Acrescentam que “[a] equipe diretiva, ao coordenar a vida escolar, exerce sobre esta comunidade uma liderança. Sua atividade educacional, além do aspecto administrativo, deveria ter uma grande preocupação pedagógica, que é a justificativa de toda educação escolar” (CRISTINO *et al.*, 2008, p. 138).

Frente a este contexto, Krug *et al.* (2020, p.22) consideram que “[...] a GE, representada pela equipe diretiva é indispensável para ofertar boas condições de trabalho no que diz respeito à realização de suas aulas”. Assim, para Quadros *et al.* (2015, p. 20), “[o] apoio e o auxílio da Gestão Escolar são de suma importância para a realização de obras educativas”.

Nesta perspectiva, Krug *et al.* (2020, p. 21) indicam que é “[...] indispensável que a equipe diretiva volte olhares para a disciplina de EF no intuito de percebê-la, enquanto uma importante contribuição pedagógica relativamente à conhecimentos sobre o movimento humano, para poder colaborar numa melhora desse componente curricular”.

Desta forma, embasando-nos nestas colocações mencionadas anteriormente, formulamos a seguinte questão problemática norteadora deste estudo: quais são as percepções de gestores escolares, da rede de ensino público, de uma cidade da região central do estado do Rio Grande do Sul - RS (Brasil), sobre como a disciplina de EF da EB pode se tornar mais inclusiva?

A partir desta indagação o objetivo geral do estudo foi analisar as percepções de gestores escolares, da rede de ensino público, de uma cidade da região central do estado do Rio Grande do Sul - RS (Brasil), sobre como a disciplina de EF da EB pode se tornar mais inclusiva.

A justificativa sobre a realização deste tipo de estudo, segundo Krug *et al.* (2018, p. 125), “[...] reside na importância de se saber como a Educação Física na Educação Básica é vista pela Gestão Escolar [...]”, já que, de acordo com Cristino *et al.* (2008, p. 129), “[a] Gestão Escolar representa uma dimensão importantíssima na educação, uma vez que por meio dela, observa-se a escola e seu contexto globalmente, e se busca abranger, pela visão estratégica e de conjunto, os problemas que, de fato, funcionam de modo interdependente”.

Além disso, também justificamos este estudo ao citarmos Krug *et al.* (2016, p. 59) que assinalam a

[...] necessidade de se estudar o tema inclusão escolar, no sentido de compreender os dilemas do processo ensino-aprendizagem e as perspectivas futuras que podem auxiliar na prática pedagógica dos professores na escola, que contribui para garantir oportunidades igualitárias a todos os alunos, isto considerando as adversidades.

Assim, estas duas citações de autores se complementam no sentido de justificar o desenrolar deste estudo.

1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Quanto aos procedimentos metodológicos caracterizamos a pesquisa como qualitativa do tipo estudo de caso.

Segundo Silveira e Córdova (2009, p. 31), “[a] pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.”. As autoras acrescentam que

[o]s pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova dos fatos, pois os dados analisados são não métricos [...] e se valem de diferentes abordagens (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 32).

Neste sentido, conforme Silveira e Córdova (2009, p. 32), “[a] pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade [...], centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”.

Já estudo de caso, para Martins (2006), é uma investigação sobre fenômenos dentro de seu contexto real, de maneira que o pesquisador apreenda a totalidade de uma situação para compreender e interpretar a complexidade de um caso concreto.

Assim, neste estudo, o caso investigado referiu-se à inclusão escolar nas aulas de EF na EB, particularmente, às percepções de gestores escolares, da rede de ensino público, de uma cidade da região central do estado do RS (Brasil).

Neste sentido, a justificativa da escolha da abordagem de pesquisa, qualitativa e estudo de caso, está embasada em Krug *et al.* (2018b, p. 126) que destacam que esse tipo de pesquisa possibilita “[...] analisar um ambiente em particular”, levando-se em conta “[...] o contexto social e sua complexidade para compreender e retratar uma realidade em particular e um fenômeno em especial [...]” que, neste estudo, foi *‘as percepções de gestores escolares sobre como a disciplina de EF na EB pode ser mais inclusiva’*.

A coleta de informações foi realizada por intermédio de uma entrevista. Para Cruz Neto (2002, p. 57), a entrevista

[...] é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despreocupada e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos autores, enquanto sujeitos/objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada. Suas formas de realização podem ser de natureza individual e/ou coletiva.

O roteiro da entrevista abordou o objetivo geral do estudo. As entrevistas foram gravadas e transcritas, sendo retornada ao informante para leitura e conferência das informações.

Para a interpretação das informações coletadas utilizamos a análise de conteúdo, que, de acordo com Chizzotti (2000), apresenta como objetivo compreender criticamente os sentidos das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas.

Participaram do estudo dezoito gestores escolares, sendo seis diretores, seis coordenadores pedagógicos e seis supervisores pedagógicos, pertencentes a seis escolas públicas (três municipais e três estaduais), de uma cidade da região central do estado do RS (Brasil). Justificamos a escolha desses colaboradores embasando-nos em Cristino *et al.* (2008) que colocam que os integrantes de uma equipe de gestores são: a direção, a vice-direção, a supervisão e a coordenação pedagógica. Entretanto, entre os gestores de funções equivalentes, como no caso da direção e vice-direção, optamos pelo gestor de responsabilidade maior, isto é, a direção.

Lembramos que a escolha dos participantes aconteceu de forma intencional, pois, segundo Berria *et al.* (2012, p. 165), “a amostragem intencional é uma das estratégias de amostragem mais utilizadas nas pesquisas qualitativas”. Os autores acrescentam que nessa

estratégia de amostragem “[...] os participantes são pré-selecionados de acordo com critérios relevantes para o objeto de investigação”.

No que diz respeito aos aspectos éticos vinculados às pesquisas científicas assinalamos que todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e suas identidades foram preservadas. Convém esclarecermos que trabalhamos todos juntos, escolas municipais e estaduais, bem como as funções dos gestores escolares, isto é, não fazendo diferenciações. Assim, trabalhamos município e estado como rede de ensino público e direção, coordenação e supervisão como gestores escolares. O intuito foi de coletividade e não de individualidade.

2 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados e as discussões foram orientados e explicitados a partir do objetivo geral do estudo. Dessa forma, emergiram, das percepções dos gestores escolares estudados, duas ações que deveriam ser adotadas pelos professores de EF da EB para tornarem a EF Escolar mais inclusiva, as quais foram descritas a seguir:

1ª) *‘O professor de EF deve ter disponibilidade pessoal em querer trabalhar a inclusão’* (dez citações). Relativamente a esse fato mencionamos Krug; Krug e Krug (2019b, p. 29) que dizem que a inclusão escolar, nas aulas de EF na EB, proporciona diversos desafios aos professores, originando assim vários sentimentos negativos, tais como: “[...] a insegurança; o medo; a impotência; a ansiedade; a angústia; o pânico; e, a insatisfação [...]”. Os autores acrescentam que a inclusão escolar é uma fonte de sofrimento no trabalho docente de professores de EF na EB e por isso ocorre uma espécie de fuga da implementação de práticas pedagógicas de forma inclusiva. Já Krug (2002a; 2002b) salienta que para não ocorrer o risco de que a inclusão venha a incorporar um efeito perverso privilegiando justamente o mecanismo de exclusão do aluno com deficiência, faz-se necessário que o professor assuma o papel de educador. Assim, considerando esse cenário descrito anteriormente, Krug *et al.* (2016, p. 62) destacam que “[...] a disponibilidade pessoal do professor de EF em querer trabalhar a inclusão [...]” é uma das perspectivas futuras para a EF Inclusiva;

2ª) *‘O professor de EF deve saber trabalhar com a inclusão’* (oito citações). Em relação a esse fato nos referimos a Dutra; Silva e Rocha (2006) que afirmam que um dos primeiros passos para se pensar em uma escola inclusiva é a capacidade dos professores para trabalhar a inclusão. Assim, segundo Krug *et al.* (2019, p. 7), “[...] capacitar-se com cursos e especializações para saber lidar com os alunos inclusos [...]” é um dos papéis/funções do professor de EF diante da inclusão escolar nas aulas de EF da EB. Já Flores e Krug (2010)

colocam que o professor de EF saber trabalhar com a inclusão é parte principal na busca por um ensino de qualidade para a pessoa com e sem deficiência no ensino regular. Assim, considerando esse cenário descrito anteriormente, Telles *et al.* (2015, p. 7) frisam que “[s]aber trabalhar com a inclusão [...]” é um dos saberes necessários ao bom professor de EF da EB. Além disso, Krug *et al.* (2021a, p. 79) indicam que “[s]aber trabalhar com a inclusão escolar nas aulas [...]” é uma das marcas docentes positivas diante da inclusão nas aulas de EF na EB, nas percepções de professores da área.

Entretanto, nesta ação tivemos alguns ‘*destaques relevantes*’, tais como:

a) ‘*Saber bem o que significa inclusão*’ (duas citações). A respeito desse fato nos reportamos a Telles e Krug (2014, p. 7) que indicam que a compreensão a relativamente do que significa inclusão escolar “[...] é um desafio que precisa ser melhor enfrentado devido a certas dificuldades de entendimento de seus propósitos e suas adequadas ações pedagógicas”. Já Lehnhard; Manta e Palma (2011) apontam que existe um entendimento superficial dos gestores e professores sobre a inclusão dos alunos com deficiência nas aulas de EF, isto, porque muitos entendem que a simples presença de alunos com deficiência nas aulas como inclusão, não necessariamente participando de forma ativa. Com isso, para muitos alunos com deficiência não está sendo dada a oportunidade de aprender junto com os colegas. Nesse contexto, para esclarecimento, citamos Voivodic (2004) que afirma que o termo inclusão, do verbo incluir, significa compreender, fazer parte de, ou participar. Participação é uma necessidade fundamental do ser humano, e o homem só terá possibilidade de total desenvolvimento numa sociedade que permita e facilite sua participação. Assim, considerando esse cenário descrito anteriormente, Krug *et al.* (2021b, p. 7) constataram que “[...] saber bem o que significa inclusão [...]” é uma das necessidades formativas de professores de EF da EB diante da inclusão;

b) ‘*Saber sobre as características da deficiência dos alunos*’ (duas citações). Frente a esse fato nos respaldamos em Freitas e Cidade (2002) que afirmam que é importante que o docente tenha conhecimentos relativos ao seu aluno, tais como: tipo de deficiência, idade em que apareceu a deficiência, se foi repentina ou gradativa, se é transitória ou permanente, as funções e estruturas que estão prejudicadas, entre outras. Já Dutra; Silva e Rocha (2006) destacam que ter conhecimento adequado sobre a deficiência do aluno e suas consequências é de extrema relevância para o professor, a fim de adequar seu método de ensino. Além disso, Magalhães *et al.* (2016, p. 36) ressaltam que para que aconteça a inserção de pessoas com deficiência na escola e a aprendizagem aconteça “[...] é preciso que os profissionais se tornem facilitadores da aprendizagem, sendo fundamental um conhecimento sobre a individualidade dos alunos com a finalidade de potencializar suas melhores habilidades e estimular as suas

dificuldades, promovendo a inclusão dos alunos na sociedade”. Assim, considerando esse cenário descrito anteriormente, Krug; Krug e Krug (2019a, p. 26) apontam que “[...] os adequados conhecimentos do professor de EF sobre as características da deficiência dos alunos [...]” é um dos facilitadores da inclusão escolar nas aulas de EF da EB, nas percepções dos professores da área. Além disso, Krug *et al.* (2021b, p. 8) assinalam que “[s]aber sobre as características da deficiência do aluno [...]” é uma das necessidades formativas de professores de EF da EB diante da inclusão;

c) **‘Saber planejar pensando também a inclusão’** (uma citação). Diante desse fato citamos Silva e Arruda (2014, p. s.n.) que abordam que “[n]o que consiste à educação, o dia a dia da escola e da sala de aula exigem que o professor seja capaz de organizar as situações de aprendizagem considerando a diversidade dos alunos”. Colocam ainda que “[e]ssa [...] competência implica a organização dos tempos e dos tipos de atividades para eles planejadas”. Além disso, acrescentam que “[...] o professor situa-se como mediador e facilitador na organização dos alunos, de forma que possibilite uma melhor interação, mesmo em níveis tão diferentes, incluindo a todos [...]”. Também destacam que “[é] de extrema importância um planejamento flexível que se adapte de acordo com a capacidade de cada um [...]” (SILVA; ARRUDA, 2014, p. s.n.). Nesse sentido, Krug *et al.* (2019, p. 7) apontam que “[p]lanejar pensando também a inclusão [...]” é um dos papéis/função do professor de EF diante da inclusão escolar nas aulas de EF. Assim, considerando esse cenário descrito anteriormente, “[...] saber planejar pensando também a inclusão [...]” é uma das necessidades formativas de professores de EF da EB diante da inclusão (KRUG *et al.*, 2021b, p. 9);

d) **‘Saber estratégias de ensino para lidar com a inclusão’** (uma citação). Em referência a esse fato verificamos que Silva e Arruda (2014, p. s.n.) assinalam que:

[o] professor precisa repensar as suas estratégias de ensino para não ficar preso ao espaço delimitado na sala de aula [...]. Faz-se necessário repensar [...] uma nova gestão de classe, porque ainda é muito forte a ideia de controle, principalmente quando se fala em delimitação do espaço físico. É de grande importância pensar não só no ambiente, como também no acesso e permanência nesse espaço como um todo, seja na escola como um todo, seja na escola como prédio ou até mesmo nas mesas e cadeiras, sempre utilizando os meios ofertados pela instituição. [...] O professor como mediador deverá promover um ensino igualitário e sem desigualdade, já que, quando se fala em inclusão não estamos falando só de deficientes e sim de escola também, onde a diversidade se destaca por sua singularidade, formando cidadãos para a sociedade.

Já Lima e Duarte (2001) abordam que a educação que busca a inclusão implica na criação de alternativas metodológicas que venham a se preocupar em cultivar uma reflexão crítica sobre a realidade social, ultrapassando o conservadorismo voltado à repetição de

informações. Diante desse contexto, Krug *et al.* (2019, p. 8) apontam que “[...] o professor precisa repensar suas estratégias de ensino [...]”, pois esse é um dos papéis/funções do professor de EF diante da inclusão escolar, nas aulas de EF. Assim, considerando esse cenário descrito anteriormente, “[s]aber estratégias de ensino para lidar com a inclusão [...]” é uma das necessidades formativas de professores de EF da EB diante da inclusão (KRUG *et al.*, 2021b, p. 10);

e) ‘*Saber estimular a socialização entre os alunos diferentes*’ (uma citação). Quanto a esse fato observamos Zoboli *et al.* (2013, p. 9) que alertam que

[a] aculturação dos hábitos inclusivos fica [...] evidenciado, pois [...] a cada dia nos impõem situações onde precisamos exercer a arte de conviver como diferente e as diferenças. [...] O ‘conviver’ com o diferente e as diferenças nos oportunizam um experimentar, com cada vez maior intensidade de experiências que em tempos não tão passados nos eram privados.

Já Zoboli; Silva e Nunes (2013, p. 37) ressaltam que “[u]ma das funções sociais da escola – e da educação e Educação Física como parte dela – [...] é a reflexão e a (re)significação das lentes que focam os olhares sobre os diferentes e as diferenças”. Nesse direcionamento de pensamento, Silva e Arruda (2014, p. s.n.) colocam que

[a] nossa sociedade é formada por uma gama de pessoas diferentes, onde cada pessoa é singular, cada um tem a sua crença, a sua cultura e seus valores. Anormal é achar que na escola pode ser diferente, quando tratam o trabalho escolar com igualdade, há um pressuposto que diz que somos todos iguais negando assim as nossas diferenças. Para que a inclusão se concretize é necessário repensar a forma com que as escolas estão organizadas e colocar em prática o princípio da educação inclusiva, que é a educação para todos. [...]. É importante pensar no professor como agente [...] que respeita as diferenças.

Neste sentido, Krug *et al.* (2019, p. 7) destacam que “[...] estimular a socialização entre os diferentes [...]” é um dos papéis/funções do professor de EF diante da inclusão escolar, nas aulas de EF. Além disso, Krug *et al.* (2018a, p. 61) indicam que “[a] convivência dos alunos com deficiência com pessoas normais [...]” é uma das vantagens da inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF na percepção de professores de EF da EB. Assim, considerando esse cenário descrito anteriormente, Krug *et al.* (2021b, p. 11) constataram que “[s]aber estimular a socialização entre alunos diferentes [...]” é uma das necessidades formativas de professores de EF da EB diante da inclusão; e,

f) ‘*Saber como avaliar os alunos com deficiência*’ (uma citação). Sobre esse fato apontamos Conceição; Krug e Venson (2013, p. 480) que salientam que existe

[...] uma dificuldade em avaliar os alunos com necessidades educativas especiais (ANEE), pois a avaliação para muitos docentes, parte do princípio que se avalia através da evolução dos alunos, mas muitos casos de ANEE a evolução é lenta, para se ver resultados é mais demorado.

Entretanto, no contexto da avaliação, achamos importante mencionarmos Hoffmann (2000) que diz que a avaliação da aprendizagem escolar dos alunos é tão complexa quanto o próprio processo de ensino-aprendizagem. Ela não é instrumento de homogeneidade, mas sim o elemento básico para entender os processos individuais e coletivos dos alunos. Outra questão sobre a avaliação é que “[...] professores e alunos usam o termo atribuindo-lhe diferentes significados, relacionados, principalmente, aos elementos constituídos da prática avaliativa tradicional: prova, nota, conceito, boletim, recuperação, reprovação” (HOFFMANN, 2000, p. 13-14). Já Covatti e Fischer (2012) compreendem que a avaliação escolar deve conduzir o professor a refletir sobre seus alunos e como eles aprendem, adaptando suas práticas pedagógicas de acordo com as potencialidades dos alunos, pois isso auxilia na construção do conhecimento, de novas experiências. Dessa forma, a avaliação da aprendizagem escolar torna-se um indicativo singular de respeito e entendimento das singularidades. Assim, considerando esse cenário descrito anteriormente, de acordo com Krug *et al.* (2021b, p. 12), “[...] saber como avaliar os alunos com deficiência [...]” é uma das necessidades formativas de professores de EF da EB diante da inclusão.

Assim, estes foram os ‘**destaques relevantes**’ da ação de que ‘**o professor de EF deve saber trabalhar com a inclusão**’, nas percepções dos gestores escolares estudados, para tornarem a EF Escolar mais inclusiva. Esses destaques estão em consonância com as necessidades formativas, diante da inclusão, de professores de EF da EB, as quais foram as seguintes: ‘saber bem o que significa inclusão’; ‘saber sobre as características da deficiência do aluno’; ‘saber planejar pensando também a inclusão’; ‘saber estratégias de ensino para lidar com a inclusão’; ‘saber estratégias de ensino para lidar com a inclusão’; ‘saber proporcionar atividades adequadas aos alunos com deficiência para que aprendam’; ‘saber estimular a socialização entre os alunos diferentes’; e, ‘saber como avaliar os alunos com deficiência’ (KRUG *et al.*, 2021b, p. 15).

CONCLUSÃO

As informações coletadas e analisadas permitiram constataremos a ‘identificação de duas ações que deveriam ser adotadas pelos professores de EF da EB para tornarem a EF Escolar mais inclusiva’, nas percepções dos gestores escolares estudados. Foram elas: 1ª) ‘**o professor de EF deve ter disponibilidade pessoal em querer trabalhar a inclusão**’; e, 2ª) ‘**o**

professor de EF deve saber trabalhar com a inclusão'. Nessa segunda ação foram feitos os seguintes 'destaques relevantes': a) '*saber bem o que significa inclusão*'; b) '*saber sobre as características da deficiência dos alunos*'; c) '*saber planejar pensando também a inclusão*'; d) '*saber estratégias de ensino para lidar com a inclusão*'; e) '*saber estimular a socialização entre os alunos diferentes*'; e, f) '*saber como avaliar os alunos com deficiência*'.

Neste sentido, citamos Krug *et al.* (2017, p. 8) que destacam que "[...] para que os professores [...] possam fazer a inclusão precisam da colaboração de toda comunidade escolar, dos pais e do poder público, podendo assim desenvolver um trabalho com mais sucesso". Já Mantoan (2003) salienta que a inclusão escolar implica em uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita aos alunos com deficiência e aos que apresentam dificuldades de aprender, mas a todos os demais, para que tenham sucesso no desenvolvimento educativo geral.

A partir destas constatações, proporcionadas pelos gestores escolares estudados, sobre como a EF pode se tornar mais inclusiva, concluímos que, apesar do respaldo legal, o sistema educacional, até os dias atuais, não se estruturou realmente para o oferecimento de uma educação inclusiva, pois os gestores escolares, que possuem autonomia para organizar, orientar e desenvolver ações inclusivas nas escolas, sugeriram duas ações bem amplas e complexas para tornar as aulas de EF mais inclusivas. Foram elas: 1ª) 'o professor de EF deve ter disponibilidade pessoal em querer trabalhar a inclusão'; e, 2ª) 'o professor de EF deve saber trabalhar com a inclusão'. Nesse contexto, fica uma pergunta: mas, como os gestores escolares trabalham esta questão nas escolas?

Neste contexto, mencionamos Libâneo; Oliveira e Toschi (2005) que afirmam que o trabalho da equipe de gestores, além da mobilização da mesma para a realização das atividades, também é carregado de intencionalidade que define os rumos educativos. Ao criar um clima colaborativo entre docentes, também cria um clima de confiança que possibilita a reflexão sobre as práticas pedagógicas, pois ela (a Gestão Escolar) tem por função ser o grande elo integrador, articulador dos vários segmentos, cuidando da gestão das atividades e da própria escola (inserção nossa).

Além disso, nos referimos a Krug; Telles e Krug (2017, p. 103) que apontam que para uma EF Escolar que queremos para o futuro (os professores de EF da EB) e que uma das propostas destacadas foi "[...] uma EF E(scolar) que seja para todos, sem exclusão e sim inclusiva [...]" (inserção nossa). Nesse sentido, Rangel *et al.* (2005) assinalam que a EF Escolar deve seguir os princípios da inclusão, segundo os quais, nenhum aluno pode ser excluído de qualquer aula, o que procura garantir o acesso de todos os alunos às atividades propostas.

Assim sendo, nada mais adequado do que sugerir que os professores de EF, os gestores e toda a comunidade escolar trabalhem em prol de uma educação para todos e de qualidade.

Para finalizar, destacamos que é preciso considerar que este estudo fundamentou-se nas especificidades e nos contextos de uma cidade em particular e de gestores escolares em específico e que seus achados não podem ser generalizados e sim encarados como uma possibilidade de ocorrência.

REFERÊNCIAS

BERRIA, J.; CONFORTIN, S. C.; SANT'ANA, J.; MORETTI-PIRES, R. O.; SANTOS, S. G. dos. Seleção dos informantes. In: SANTOS, S. G. dos; MORETTI-PIRES, R. O. (Orgs.). **Métodos e técnicas de pesquisa qualitativa aplicada à Educação Física**. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2012. p. 157-168.

CARVALHO, E. N. S. Educação Especial e inclusiva no ordenamento jurídico brasileiro. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 46, p. 245-260, mai./ago. 2013.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2000.

CONCEIÇÃO, V. J. S. da; KRUG, H. N.; VENSON, E. Mobilizando saberes docentes na Educação Física Escolar: a construção do conhecimento sobre inclusão. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 46, p. 465-484, mai./ago. 2013.

COVATTI, F. A. A.; FISCHER, J. Reflexões sobre a avaliação da aprendizagem: diversidade e inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 43, p. 305-318, 2012.

CRISTINO, A. P. da R.; IVO, A. A.; ILHA, F. R. da S.; KRUG, H. N. As concepções de Gestão Escolar de professores de Educação Física. **Revista Didática Sistêmica**, Rio Grande, v. 8, p. 129-140, jul./dez. 2008.

CRUZ NETO, O. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.); DESLANDES, S. F.; CRUZ NETO, O.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 51-66.

DUTRA, R. dos S.; SILVA, S. de S. M. da; ROCHA, R. C. da S. A educação inclusiva como projeto da escola: o lugar da Educação Física. **Revista Adapta**, a. II, n. 1, p. 7-12, 2006.

FLORES, P. P.; KRUG, H. N. Formação em Educação Física: um olhar para a inclusão escolar. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a. 15, n. 150, p. 1-10, nov. 2010. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd150/formacao-em-educacao-fisica-a-inclusao-escolar.htm>. Acesso em: 06 mai. 2021.

FLORES, P. P.; KRUG, H. N. Formação inicial de professores de Educação Física: o Estágio Curricular Supervisionado em contexto escolar inclusivo. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 06, n. 11, p. 190-215, jan./jun. 2014.

FREITAS, P. S.; CIDADE, R. E. A. Educação Física e inclusão: considerações para a prática pedagógica na escola. **Revista Integração – SEESP**, Brasília, a. 14, p. 26-30, mar. 2002.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação: mito e desafio, uma perspectiva construtivista**. 29. ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

KRUG, H. N. A inclusão de pessoas portadoras de necessidades educativas especiais na Educação Física Escolar. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 19, p. 15-23, 2002a.

KRUG, H. N. Educação Física Escolar: temas polêmicos. **Cadernos de Ensino, Pesquisa e Extensão**, Santa Maria, n. 53, p. 1-49, 2002b.

KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R. As barreiras e os facilitadores da inclusão na Educação Física Escolar: percepções dos professores da área. **Revista FACISA ON-LINE**, Barra do Garças, v. 8, n. 2, p. 18-33, jul./dez. 2019a.

KRUG, H. N.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. M. Docência e inclusão: os desafios e os sentimentos de professores de Educação Física na Educação Básica. **Revista de Estudos Aplicados em Educação**, São Caetano do Sul, v. 4, n. 7, p. 19-33, jan./jun. 2019b.

KRUG, H. N.; TELLES, C.; KRUG, R. de R. A percepção de futuros professores sobre a Educação Física Escolar que temos e a que queremos. **Revista FACISA ON-LINE**, Barra dos Garças, v. 6, n. 1, p. 92-108, jan./jun. 2017.

KRUG, H. N.; CONCEIÇÃO, V. J. S. da; TELLES, C.; KRUG, R. de R.; FLORES, P. P.; KRUG, M. de R. Educação Física Escolar Inclusiva: dilemas e perspectivas. **Revista Querubim**, Niterói, a. 12, n. 28, v. 02, p. 58-64, 2016.

KRUG, H. N.; CONCEIÇÃO, V. J. S. da; KRUG, R. de R.; FLORES, P. P.; KRUG, M. de R. As dificuldades enfrentadas pelos acadêmicos de Educação Física em situação de Estágio Curricular Supervisionado frente aos alunos com deficiência. **Revista Itinerarius Reflectionis**, Jataí, v. 13, n. 1, p. 1-13, 2017.

KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R.; TELLES, C. A inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física: vantagens e desvantagens. **Revista Formação@Docente**, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 58-69, jan./jun. 2018a.

KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R.; TELLES, C. As dificuldades na prática pedagógica de professores de Educação Física na Educação Básica na percepção da Gestão Escolar. **Revista e-Mosaicos**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 14, p. 122-137, abr. 2018b.

KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. M. O papel/função do professor de Educação Física diante da inclusão escolar nas aulas de Educação Física. **Revista Querubim**, Niterói, a. 15, n. 38, v. 4, p. 4-12, 2019.

KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. M. A Educação Física na Educação Básica na percepção da Gestão Escolar. **Educação Básica Revista**, Belo Horizonte, v. 6, n. 1, p. 19-36, 2020.

KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. M. Inclusão escolar nas aulas de Educação Física na Educação Básica: marcas docentes. **Revista de Educação Inclusiva**, Campo Grande, v. 5, n. 01, p. 75-86, 2021a.

KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. M. Necessidades formativas de professores de Educação Física da Educação Básica diante da inclusão. **Revista Almanaque Multidisciplinar de Pesquisa**, Rio de Janeiro, a. 9, v. 8, n. 1, p. 1-19, 2021b.

LEHNHARD, G. R.; MANTA, S. W.; PALMA, L. E. Inclusão na Educação Física: concepções de gestores e professores sobre a participação dos alunos com deficiência física. In: SEMINÁRIO INTERINSTITUCIONAL DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, XVI., 2011, Cruz Alta. **Anais**, Cruz Alta: UNICRUZ, 2011.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2005.

LIMA, S. M.; DUARTE, E. Educação Física e a escola inclusiva. In: SOBAMA. **Temas em Educação Adaptada**. Curitiba: UFPR, 2001.

LÜCK, H. Apresentação. In: LÜCK, H. (Org.). **Gestão escolar e formação de gestores**. Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 72, p. 7-10, fev./mar. 2000.

MAGALHÃES, L.; JÚLIO, M. G.; OLIVEIRA, A. L.; FERREIRA, E. F. Educação Física e deficiência: capacitação e postura do professor diante da inclusão. **Caderno Científico FAGOC de Graduação e Pós-Graduação**, Ubá, v. 1, n. 1, p. 35-46, 2016.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por que? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANZINI, E. J. Participação em aulas de Educação Física: o que alunos com deficiência visual e física relatam. **Coleção Prata da Casa**, V. Especial, n. 1, p. 81-85, 2002.

MARTINS, G. A. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2006.

QUADROS, L. R. de; CARDOSO, V. D.; FRASSON, J. S.; MEDEIROS, C. da R.; BOROWSKI, E. B. V.; CONCEIÇÃO, V. J. S. da; KRUG, H. N. O trabalho docente de professores de Educação Física iniciantes do município de Criciúma – SC. **Revista Conexões**, Campinas, v. 13, n. 3, p. 12-23, jul./set. 2015.

RANGEL, I. C. A. et al. O ensino reflexivo como perspectiva metodológica. In: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (Coords.). **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

SILVA, A. P. M. da; ARRUDA, A. L. M. M. O papel do professor diante da inclusão escolar. **Revista Saberes da Educação**, v. 5, n. 1, p. s.n.-s.n., 2014.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOBA, F. P. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 31-42.

SOUZA, J. V. de; MIRANDA, D. D. A tutoria como estratégia de ensino nas aulas de Educação Física na rede regular de Ilhéus – Bahia. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, IV., 2010, São Carlos. **Anais**, São Carlos: UFSCar, 2010.

TAVARES, J. E. B.; KRUG, H. N. Formação do profissional em Educação Física: um olhar para o processo de inclusão e inserção social. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 21, p. 39-51, 2003.

TELLES, C.; KRUG, H. N. A inclusão de alunos com deficiência na Educação Física Escolar. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-9, jul. 2014. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/a-inclusao-de-afunos-com-deficiencia-na-educacao-fisica-escolar>. Acesso em: 04 mai. 2021.

TELLES, C.; KRUG, R. de R.; CONCEIÇÃO, V. J. S. da; KRUG, H. N. Os saberes necessários ao bom professor de Educação Física Escolar na percepção dos acadêmicos ingressantes da graduação. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-14, mar. 2015. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos-cientificos/os-saberes-necessarios-ao-bom-professor-de-educacao-fisica-escolar-na-percepcao-dos-aca...>. Acesso em: 06 maio 2021.

VOIVODIC, M. A. **Inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

ZOBOLI, F.; SILVA, R. I.; NUNES, C. da C. Inclusão nas aulas de Educação Física Escolar: mediações a partir da interdisciplinaridade. In: SOUZA, R. de C. S.; ZOBOLI, F.; SILVA, R. I. da; HAIACHI, M. (Orgs.). **Educação Física Inclusiva: perspectivas para além da deficiência**. São Cristóvão: Editora UFS, 2013. p. 19-40.

ZOBOLI, F.; SOUZA, R. de C. S.; HAIACHI, M.; SILVA, R. I. da. Apresentação. In: SOUZA, R. de C. S.; ZOBOLI, F.; SILVA, R. I. da; HAIACHI, M. (Orgs.). **Educação Física Inclusiva: perspectivas para além da deficiência**. São Cristóvão: Editora UFS, 2013. p. 9-15.

Enviado em: 16/06/2021.

Aceito em: 11/10/2021.

